

Índice

Editorial	3
Vida Normal	
¡Guardapolvos y viandas para todos!	4
¿En qué anda la Asamblea del Normal 1?	6
Crítica por la positiva	7
Acuerdos y novedades sobre los TCPD	8
Espacio de tutorías para los alumnos	10
El estereotipo de <i>LA maestra jardinera</i>	12
Actualidad	
¿Nueva ley de educación o más maquillaje K?	14
Didáctica	
El constructivismo no pasa de grado	16
Una aproximación al aprendizaje colaborativo	19
Me tocó el 9 de julio	20
Algunas inquietudes sobre las efemérides	22
Educación popular	
Una práctica liberadora	23
Un mundo donde quepan muchos mundos	26
Educación en debate	
Algo más que ser docentes	28
Prejuicios acerca de la profesión y la carrera	29
Negros	30
Cualquier parecido con la realidad... ¡No es mera coincidencia!	31
Literaria	
El Alba	32
Olvidarse a veces un poco	32



PARA COMUNICARTE CON LA ASAMBLEA O SUSCRIBIRTE AL GRUPO DE MAILS
ESCRIBÍ A:

ESTUDIANTES_NORMAL1@YAHOO.COM.AR

PARA COMUNICARTE CON LA REVISTA O MANDAR UNA NOTA QUE TE INTERESE
PUBLICAR EN MAIL ES:

REVISTANORMAL1@GRUPOSYAHOO.COM.AR

PÁGINA DE INTERNORMALES CON PLANIFICACIONES, TRABAJOS, LINKS A SI-
TIOS EDUCATIVOS, FOROS:

WWW.INTERNORMALES.COM.AR

Editorial

Esta revista la arrancamos con la satisfacción de haber recibido buenas críticas de la primera. Ello hizo que a esta nueva publicación se sumara gente nueva a escribir, lo cual es un tremendo logro ya que, mientras más aportes tenga, más realidades y puntos de vista reflejará. Por eso este segundo *El(h)echo* del año la arrancamos con el gran compromiso de mantener la calidad de la anterior.

La primer revista abrió varios debates. Uno de ellos fue sobre nuestro compromiso como futuros docentes y estudiantes. Y en esta nueva, se manifiestan otras posturas al respecto. Por otro lado, seguimos publicando algunas experiencias de educación popular. En este caso nos referiremos a la educación del movimiento del EZLN. Además agregamos una nota sobre lo que creemos que la educación popular significa.

Otra de las cosas que nos puso más que contentos sobre esta nueva revista es el hecho de que una profesora haya aceptado escribir en ella. Esta publicación es un espacio abierto para la participación y nos alegra que los docentes lo entiendan también de esa manera.

Queríamos reflejar también una discusión que se empezará a plantear bastante fuerte en los ámbitos de la docencia. Nos referimos al nuevo proyecto de Ley de Educación Nacional. En este número contamos algunos de los puntos centrales de esa ley. Pero la misma es extensa. Por eso desde la asamblea de estudiantes también proponemos talleres de discusión al respecto.

Además en este nuevo *El(h)echo* queremos contarles en qué siguen la asamblea e internormales. Los últimos fueron dos meses de intensa actividad para nosotros. Avanzamos en redondear un reglamento claro para los TCPD, hicimos talleres de diferentes temas y también estuvo la campaña por becas y viandas que iniciamos con el resto de los normales.

Por todo esto los invitamos a que la lean críticamente. A que acerquen sus dudas y diferencias. Y a que si tienen ganas de escribir, lo hagan y nos acerquen sus notas. La revista es de todos y está a disposición de todos los que tengan ganas de participar y construir.



Internormales

¡Guardapolvos y viandas para todos!

Durante el mes de abril, se decidió en la asamblea y también en Internormales (espacio en el que representantes de varios normales coordinamos actividades) juntar firmas para reclamar viandas y guardapolvos para los estudiantes que se encuentren haciendo prácticas en las escuelas. La propuesta incluía también la realización de una marcha hacia la Legislatura de la Ciudad, el día en que las firmas fueran entregadas.

Tanto en la asamblea como en el resto de los normales surgieron varias discusiones con respecto al reclamo. Muchos consideraban que, por ejemplo el pedido era un tanto asistencialista. Sin embargo, en lo que la gran mayoría terminó acordando era en que con este pedido no se buscaba una solución definitiva. Sino que se lo consideraba un primer paso en la lucha por seguir defendiendo la educación pública y gratuita; sin dejar de desconocer que con esto no alcanzaba, y que debíamos, luego, ir por más.

Entre los que participábamos del espacio Internormales Normal (1, 2, 3 y 4) juntamos firmas en casi todos los normales de la ciudad de Buenos Aires. Por lo que la actividad sirvió además para que otros colegios se enteraran de existencia del espacio. Es más, algunos de ellos (Normal 7 y el IES Juan B justo) decidieron comenzar a coordinar actividades en él. Y el resultado fue un gran éxito: se juntaron más de 1500 firmas.

El paso siguiente fue la marcha

para su entrega, a la que concurren casi 150 estudiantes, un número para nada despreciable, considerando que esta era nuestra primera movilización. En la legislatura, leímos el documento que habíamos elaborado (véase aparte) y nuestras firmas fueron recibidas por la asesora del presidente de la Comisión de Educación de la Legislatura, Marcos Peña. Ella nos convocó a que presentásemos el reclamo en la próxima sesión de la comisión unos días después. Concurrimos a ella dos representantes de cada normal y allí explicamos el por qué de lo que pedíamos y agregamos también la necesidad de becas. Varios de los miembros de la comisión se comprometieron a estudiar nuestro reclamo, al que consideraron justo y necesario, pero no nos fuimos muy convencidos de sus promesas.

Por eso, tanto en la asamblea como en internormales decidimos seguir adelante. Ya pedimos una reunión y presentaremos los petitorios a los encargados de la educación superior. Y si fuese necesario volveríamos a marchar. Los triunfos no se consiguen fácilmente, por la educación pública y gratuita hay que pelear día a día. Para eso hay que seguir organizados y trabajando.

Documento que acompañó la entrega de los petitorios, por viandas y guardapolvos, de los estudiantes de los profesorados públicos de la Ciudad de Buenos

Aires.

Hace pocos días, en el marco del Foro Mundial de Educación, la Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires suscribió al siguiente texto: "Partimos de la convicción de que la educación es un derecho humano y social inalienable, una herramienta poderosa en la construcción histórica de una sociedad justa e igualitaria. Sostenemos que la educación pública supone la deliberación democrática de las políticas y estrategias destinadas a orientar sus acciones. Defendemos el acceso a una escuela pública de calidad porque constituye un derecho humano y social fundamental, cuya negación compromete los pilares de una democracia sustantiva, donde la ciudadanía se garantice en la afirmación de oportunidades efectivas y no en meras promesas electorales."

Como estudiantes de los profesores públicos de la Ciudad de Buenos Aires, compartimos estas convicciones y estamos comprometidos a construir un nuevo proyecto histórico para una nueva sociedad, basado en la igualdad y la dignidad humana.

Sin embargo día a día se nos hace más difícil seguir este camino. Nos encontramos frente a un régimen de cursada que implica que, durante cinco cuatrimestres, debemos concurrir a contraturno de la cursada en el profesorado, a una institución donde realizamos las observaciones, prácticas o residencias docentes. Esta situación agrava nuestras condiciones económicas, limitando la cantidad de horas disponibles para trabajar y, en consecuencia, la variedad de trabajos y la calidad de

los sueldos a los que podemos acceder.

Dada la complicada situación económica de los estudiantes, agravada por las características de contraturno que tienen las prácticas docentes, creemos imprescindible para el cumplimiento del derecho a la educación pública y gratuita que se implementen a la brevedad medidas al respecto. Por esto, petitionamos al Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y a la Legislatura de la Ciudad de Buenos Aires, que provea una vianda diaria en el período de pasantías, prácticas y residencias, como así también un guardapolvo para todos los estudiantes de Profesorado de Nivel Primario e Inicial.

Consideramos que todos tenemos derecho a acceder a una educación pública y que los beneficiarios de este pedido no deben ser solamente aquellos alumnos que cumplan con los "requisitos de pobreza" ya que es función del Estado garantizar iguales condiciones para todos. Sabemos que este pedido no genera cambios estructurales y por tanto no es suficiente para garantizar una educación pública y gratuita para todos. Sin embargo, es una necesidad urgente a resolver y creemos que es un principio, para luego poder empezar a estudiar la implementación de becas de apuntes para todo aquel estudiante que lo solicite, como así también el reconocimiento económico del trabajo que todos los estudiantes realizan durante sus residencias.

Comisión Internormales

¿En que anda la Asamblea del Normal 1?

Talleres de reflexión y discusión sobre la carrera, talleres de planificación y lectura de diseños, junta de firmas por viandas y becas, un taller sobre el juego en la matemática y nuestra primera fiesta junto con otros normales. Podemos decir que el último mes y medio fue bastante cargado de actividad para la asamblea del normal 1.

¿Y el balance?, creemos que fue más que positivo. A los talleres de lectura de diseño fue bastante gente, lo mismo que al de planificación y juego en la matemática. ¿La fiesta? Algunos errores tuvo pero fue un éxito en cuanto a la convocatoria. Por otro lado, nos permitió juntar bastante plata como para financiar las actividades del normal.

Jornadas de reflexión de la asamblea ¿qué carrera queremos?

Este año, se comienza a evaluar el nuevo plan de estudios de nuestras carreras. Por ello, durante el mes de mayo, durante una semana el vicedirector y profesor Gustavo Zorzoli realizó charlas con todos los profesores del turno vespertino (lo mismo se hará más tarde con los demás turnos). Aprovechando que teníamos una hora libre todos los días de esa semana, se nos propuso organizar talleres para discutir sobre los problemas de la carrera y hacer un aporte en la evaluación del plan que se está llevando a cabo.

Los ejes que tratamos fueron:

- TCPD
- Trayecto centrado en el nivel

- Trayecto de formación General
- Problemas Institucionales

En todos surgieron muchos cuestionamientos a diferentes problemáticas que surgen: problemas en las prácticas, superposición de contenidos en diferentes materias, o falta de contenidos en otras. Pero lo importante es que salieron algunas propuestas de soluciones. Las mismas serán entregadas a las autoridades de la institución en la próxima reunión del consejo consultivo. Sobre muchos temas es necesario seguir debatiendo. Pero este primer paso fue un gran logro en cuanto a la posibilidad de poder expresarnos sobre cuestiones muy importantes que atañen a nuestra formación.

Finalmente queremos invitar a todos los que tengan inquietudes y ganas de participar a que se sumen. Los días de reunión suelen estar publicados en las carteleras, cualquier otra duda pueden escribir a: estudiantes_normal1@yahoo.com.ar

Asamblea Normal 1



Crítica por la positiva de las cátedras que valen la pena cursar

En esta sección, pretendemos recomendarles algunos “decentes” que creemos que hicieron un aporte significativo a nuestra formación como docentes. No intentamos con esto ganar puntos con los profesores -por eso va sin firma la crítica- sino proponer profesores piolas en caso de que tengan la posibilidad de anotarse con ellos



TCPD Taller 3, 4, 5 y 6 (Primario)

Desconozco si las razones que me llevan a enunciar los siguientes “elogios” (yo los llamaría justicia) tienen que ver con lo estrictamente pedagógico, o si encuentran su relación más estrecha con el hallazgo por mi parte de una gran persona dentro del profesorado. A quien me referiré en adelante es a la profesora Viviana Kleinmann.

Si algo puedo rescatar sinceramente de esta elocuente sucesión de talleres de prácticas docentes que implementó el nuevo plan de formación, es el hecho de que éstos hayan traído una renovación, tanto cuantitativa como cualitativa, en torno al plantel de profesores que tienen a su cargo el trayecto de prácticas.

No sé si Viviana es buena o mala profesora. Ni pretendo reducir esta crítica a simples afirmaciones maniqueístas. Sólo sé que desempeña su rol docente con verdadera vocación, capacidad de autocrítica y empeño respecto al progreso de sus alumnos como al suyo propio. Es alguien que, fuera de lo común, no

pretende traducir a un sujeto, su alumno, en un simple número, ni una palabra: bueno, malo, regular, considerando la multiplicidad de aspectos observables en una práctica y el inexistente isomorfismo entre sujeto- número. Es quien cree “que todos servimos”, que un maestro se hace (a veces con más o menos esfuerzo, pero se hace) y realmente hace que nos creamos que “servimos”. Sabe respetar y apreciar el hecho de que todos seamos diferentes, sin ser ni peores ni mejores. Y por sobre todo cree en la práctica docente despojándola de la mirada simplista, que sólo observa didácticas disfrazadas de láminas de colores. Cree realmente que en dichas prácticas se juega la transformación social, la producción de saberes, la formación de ciudadanos críticos y solidarios... Ese sinfín de enunciados que en otros sólo se reconoce en los textos que invitan a leer. Esto exige y se exige Viviana en sus prácticas. Simplemente gracias.

Acuerdos y novedades sobre los TCPD

Una vez más nos juntamos un grupo de compañeros para discutir los problemas del TCPD y, una vez más, el tiempo no alcanzó. Son tantas las cuestiones y tantos los problemas que implica este trayecto que, tal vez, no terminemos nunca de encontrarle “la vuelta” para lograr un equilibrio entre formación y tiempo, entre simulación y realidad.

Mientras seguimos pensando en cómo debería ser *El TCPD Ideal*, seguimos buscando la forma de que el actual sea lo más llevadero posible. Como adelantamos en la revista anterior, desde que empezó el año, nos juntamos varias veces con la coordinadora del TCPD del turno tarde (quien fue, de alguna forma, nuestra intermediaria con las demás coordinadoras) para aunar algunas cuestiones que el reglamento (que aunque no lo crean, existe) no especifica.

Sabemos que muchos profesores hacen su propia interpretación de lo que deberían ser observaciones, prácticas y residencias. Por eso creemos necesario que se elabore un documento institucional en donde se expliciten las pautas comunes para todos los talleres, que los estudiantes podamos conocer y hacer cumplir.

Los acuerdos establecidos hasta el momento son los siguientes:

Taller 2

- El horario de las observaciones es flexible: pueden o bien hacerse en menor cantidad de semanas, yendo a escuelas de jornada completa; o bien ir a la escuela

la menor cantidad de días por semana, extendiendo la cantidad de semanas de observación.

- Las observaciones deben hacerse, durante las tres semanas, en un mismo grado, es decir que no hay que rotar por diferentes grados. Las tareas que los alumnos deben realizar no se limitan a la observación pasiva sino que involucran también la ayudantía pedagógica (hay una guía institucional, que aún no hemos conseguido, que explicita cuáles son).

- El primer día de asistencia a la escuela, los estudiantes deben ser presentados por el coordinador del TCPD. Si éste no puede, debe garantizar el acompañamiento del profesor del taller.

- El profesor debe aclarar desde la primera clase en qué consistirán los informes de observación barrial, institucional y áulica que los alumnos deben presentar para aprobar la cursada. Además, debe entregar a los alumnos una guía con pautas de observación que los ayude a realizar la tarea.

Talleres 3, 4 5 y 6:

- Los profesores de prácticas y residencias deben acompañar a los alumnos durante el primer día de prácticas y residencias y presentarles a los docentes con los que irán a practicar.

- La duración de las prácticas es de un mes (cuatro semanas): dos semanas de observación, una semana de práctica en un área y otra semana en otra área. (Taller 3 y 4)

- Las prácticas se realizan en pa-

rejas. Siempre que sea posible, los dos practicantes deben practicar en las mismas áreas (de manera alternada una semana cada uno). (Taller 3 y 4)

- Los profesores de prácticas y residencias debe observar a los practicantes durante el desarrollo de una clase de cada una de las dos áreas. La observación debe durar, por lo menos, los 40 minutos de clase y debe realizar los informes correspondientes que favorezcan el análisis reflexivo por parte de los alumnos.

- Los practicantes nos pueden realizar sus prácticas en el área de Prácticas del Lenguaje en primer grado ya que, al no haber cursado el Seminario de Alfabetización, no tienen las herramientas necesarias. (Taller 3 y 4)

- A partir de ahora, el profesor de TCPD es el encargado de solicitar los temas al maestro del grado, quien debe darlos con una anticipación mínima de una semana. De esta forma, se intentará que los temas que nos den puedan ser lo más “adaptables” posible al enfoque.

- El asesor y el maestro de grado deben leer y acordar con la planificación antes de que el practicante comience a realizar las clases. El profesor de prácticas es quien da la aprobación definitiva y debe hacerse cargo de mediar con el asesor y el maestro en caso de no estar de acuerdo con la evaluación de las planificaciones.

Una cuestión que tenemos que seguir conversando es: qué pasa cuándo los estudiantes se quedan a cargo del grupo si falta el maestro de grado o si éste se retira. Si bien el reglamento prohíbe que los alumnos se hagan cargo del grupo en

ausencia del maestro, sabemos que la práctica cotidiana presenta determinadas situaciones de las que los alumnos no pueden desentenderse.

Además, acordamos con las coordinadoras en que se va a elaborar un documento para presentarles a las maestras de los grados a los que vamos a practicar. Muchas veces las maestras no tienen en claro cuáles son nuestras funciones y esto hace que estemos semanas enteras en taller 2 realizando una observación pasiva, o que nos interrumpan las clases, nos quiten horas o nos cambien los temas a último momento durante las prácticas y las residencias. Por eso, pensamos que una solución posible es entregarles a las maestras el reglamento de prácticas acompañado de la especificación de las diferentes tareas que pueden realizar los pasantes en taller 2 y de la anticipación mínima con la que deben darse los temas y la cantidad de horas que los practicantes deben dar clase en los talleres 3, 4, 5 y 6.

La idea es que ambos documentos estén listos y nos los entreguen en todos los talleres a partir del cuatrimestre que viene.

Creemos que aún queda mucho por repensar y reformular y que es importante que los estudiantes nos sigamos juntando a discutir estas cuestiones, a pensar cómo queremos que sea nuestra formación y a proponer soluciones concretas para modificarla. Creemos también que somos nosotros los que tenemos que informarnos acerca de cómo deben ser las cosas y levantar, sin miedo, la voz cuando algo no se cumple.

Julieta Iurcovich

Entrevista

Espacio de Tutorías para Alumnos

Es posible que hayan visto en alguna de las paredes del Normal los carteles que informan la apertura de este nuevo espacio. En esta oportunidad dialogamos con el equipo de tutorías, conformado por los siguientes docentes del normal: Paloma Kipersain, Edith Kremenezer y Marcela Pelanda.

- ¿En qué consiste el proyecto?

- Entendemos a la orientación y la tutoría como una función institucional que de alguna manera entrelaza lo que serían las intenciones educativas con las necesidades de los alumnos, teniendo en cuenta el contexto. Este proyecto apunta a generar un espacio con el cual los alumnos puedan sentirse identificados y contenidos en sus necesidades: aquellas vinculadas con las dificultades que se les van presentando durante su formación y también aquellas relacionadas con su crecimiento como profesionales de la educación, con su proyección a futuro. En eso estamos: escuchando a los alumnos; ayudándolos a orientar su carrera, conectándolos con otros espacios institucionales que ya están en funcionamiento y colaboran en la formación de los estudiantes; presentándoles alternativas de continuidad de estudios...

- Qué las impulsó a pensar en un proyecto como éste?

- En principio pensamos que la vida de los/las estudiantes del profesorado presenta particularidades y tal vez la más im-

portante hoy sea que cuentan con escaso tiempo para el desarrollo de actividades que posibiliten el logro de una pertenencia institucional o de contar con tiempos adecuados para identificar los problemas de formación que se les presentan y plantear soluciones. A esto se le suma la gran circulación por espacios académicos en los que va rotando el grupos de pares hecho que, si bien enriquece, también suele presentar dificultades para el desarrollo de acciones articuladas o conjuntas entre estudiantes. Y si unimos este panorama con el contenido frecuente de las conversaciones entre docentes -que vemos con gran preocupación la sucesión de dificultades que los/las alumnos/as atraviesan sin poder mediar solución alguna que provenga del ámbito institucional- llegamos a la conclusión respecto de la necesidad de contar con un espacio sistemático de trabajo y que pueda dar respuesta a las necesidades de los/las estudiantes, a la vez que permita consolidar un perfil profesional.

- La Institución abrió la posibilidad de presentar proyectos en este sentido y consideramos interesante e importante sumarnos a esta convocatoria planteando en nuestro proyecto estas preocupaciones y algunas posibles vías de solución y/o formas alternativas para afrontarlas

- ¿Cuál o cuáles son el / los objetivos del proyecto?

- Tenemos varios. Algunos de ellos consisten en:

- Abrir un espacio de orientación y

seguimiento sistemático de los/las estudiantes del Profesorado, que contemple aspectos inherentes a su vida académica y al perfil particular de cada uno de ellos;

- Promover acciones que enriquezcan el campo cultural de los/las estudiantes.
- Desplegar estrategias de seguimiento que permitan identificar dificultades de aprendizaje y desarrollar estrategias de prevención, acompañamiento y contención, conjuntamente con los profesores especialistas en las áreas o disciplinas involucradas.
- Promover una profesionalización de la docencia desde la formación.
- Orientar la continuidad de estudios de los/las estudiantes al graduarse en el Profesorado, entre otros...

- ¿Qué vías de comunicación utilizan? Sabemos que tienen una lista de interés mediante la cual ya hicieron el 2º envío de su Boletín Informativo ¿cómo pueden hacer los alumnos para acceder a la misma?

- Contamos con una dirección de mail a través de la cual pueden realizar consultas y solicitar la suscripción al grupo de

tutorías. En este momento hay más de 30 suscriptos entre los cuales tenemos el placer de contar también con ex - alumnos que han decidido sumarse al proyecto y seguir en contacto así con la escuela y todo lo que desde ella se les propone. La dirección a la que pueden escribir es: tutoriasens1@yahoo.com.ar

- ¿De qué otros modos podemos contactar a los miembros del equipo? (días y horarios de atención)

- Nos encuentran en la escuela (en el Centro de Investigación y la Bedelía):

Prof. Edit Kremenezer: lunes de 16,35 a 18,20hs y miércoles de 11 a 13 hs

Prof. Marcela Pelanda: lunes de 9 a 12hs y martes de 14 a 16hs

Prof. Paloma Kipersain: jueves de 20,30 a 21,30hs y viernes de 13,30 a 16,30hs

- Deseamos que se acerquen aún cuando no tengan una dificultad específica para plantear: nos interesa conocerlos más y escuchar sus opiniones, necesidades e ideas acerca de la formación y de nuestro rol. Los esperamos

Ivanna Luna
Fabiola Ruiz



El estereotipo de LA maestra jardinera.

Un aporte más a la confusión colectiva

Casi todas (por no decir todas) las personas que hemos tomado la decisión de convertirnos en maestros/as de Inicial, nos hemos convertido, para el resto de la sociedad, en seres humanos con atributos muy particulares

¿Cómo ve el “imaginario social” a las maestras jardineras?'

¡Cuántas personas han respondido con un “-¡¿Qué?!” o con un “-Qué tierro, qué lindo” cuando contamos que estudiamos para convertirnos en maestras jardineras!

No tenemos que irnos muy lejos para encontrar ejemplos como éstos. De hecho es común encontrarse dentro de nuestra Institución con personas que desvalorizan el Profesorado de Educación Inicial, haciendo comentarios como: “A ver las de ‘Jardincito’”, “¿Qué vienen a rendir? ¿Plastilina I y Plastilina II?”, o “Lo que nunca le puede faltar a una maestra jardinera es una cartuchera bien completa”.

Será que la imagen que tiene la sociedad sobre los/as docentes del Nivel Inicial es la de un “extraño grupo” de personas, conformado por jóvenes tiernas, dulces, alegres, ¡Obviamente mujeres!, a las que les gusta cantar, jugar con plastilina o en el “Rincón de la casita”, hacer dibujos, artesanías inútiles en goma eva y, por supuesto, no nos olvidemos que toda palabra que sale de su boca termina con ITO o ITA.

Demás estaría decir que, en síntesis, las maestras jardineras son consideradas, generalmente al menos, como personas un tanto vacías de contenido y muy “poco críticas”.

Sí, es cierto: Recolectamos casi “todo tipo” de material que suele ser considerado basura por muchos y lo reciclamos; pero dejemos en claro que ¡¡¡Una cosa no implica la otra!!! ¿Será tan difícil de comprender que nada se pierde, todo se transforma? Tal vez las “jardineras” pensamos que el principio de la conservación de la materia era sutilmente enten-



dido por el resto de los mortales...

Tiempo de desmentir...

Algunos se preguntarán entonces: ¿A qué se dedican los docentes del Nivel Inicial?

Afirmamos que en el Nivel Inicial se enseñan contenidos. ¿Dónde, los chicos/as van a tener contacto con tan variada cantidad de experiencias, si no es en el Jardín?

En palabras de Violante y Soto (2001) *“Enseñar en el Nivel Inicial es dar: conocimiento y afecto, confianza, calidez, ternura, cuidado; es acunar desde los primeros años con ‘brazos firmes pero abiertos’ que ofrezcan seguridad y posibilidad de autonomía; es alertar sobre los peligros, es mostrar el mundo y cómo andar*

en él, es saber retirarse cuando el bebé y el niño manifiestan que pueden resolver por sí solos”².

Para concluir, queremos decir que si bien es cierto que personas como las descriptas anteriormente, existieron, existen y, muy probablemente, existirán; está en cada uno/a de los/as que elegimos esta carrera, realizar nuestros aportes para que esta gran parte de la sociedad nos deje de “imaginar” como seres extraños, y nos comiencen a ver como lo que realmente debemos ser: “Profesoras/es, Maestras/os, Docentes” del Nivel Inicial comprometidas/os con al tarea de enseñar.

Analía Acuña
Ivanna Luna
Fabiola Ruiz



1- Hacemos referencia a maestras jardineras como resultado de la influencia de este imaginario social; ¡No porque no creamos que deban existir maestros en este Nivel del Sistema Educativo!

2 - Violante, R., Soto, C. (2001) La enseñanza en el Jardín Maternal en Los contenidos de la enseñanza en el Jardín Maternal. Selección de fragmentos de informe final de investigación. p.4

¿Nueva Ley de Educación Nacional o más maquillaje K?

El pasado 22 de mayo, se anunció en la rosada el nuevo proyecto que busca "arreglar" todo los desastres que la Ley Federal de Educación, impulsada por el menemismo, causó. Sin embargo, no parece ser más que un poco de maquillaje de la vieja ley y, lejos de proponer cambios profundos, el documento parece profundizar el camino abierto por la anterior.

Por eso, no es de extrañar que en el anuncio del lanzamiento del proyecto de la "nueva" ley hayan estado invitados viejos personajes de la política como Juan Lach o Susana Decibe, ex ministros de Educación de De la Rúa y Menem. O empresarios como Luis Pagani (de Arcor) y Mario Vicens (de la Asociación de Bancos). Tampoco faltaron a la pomposa presentación sindicalistas "prestigiosos" como Moyano o Yasky de CETERA, quien avala un básico docente de \$414. Además estuvo Romero, el gobernador de Salta, quien hace un año reprimió brutalmente a los docentes de su provincia cuando reclamaban un aumento salarial.

El texto pone énfasis en que "no se trata de colocar parches o remiendos sobre la legislación vigente", pero no plantea derogar la Ley Federal de Educación, ni cambiarla profundamente. Sólo habla de "homogeneizar contenidos sin provocar traumatismos en el sistema". Es más sigue teniendo un neto contenido privatista y descentralizador. Veamos, uno de los ejes de la LFE fue que, a partir de ella, las escuelas de cada provincia pasaban a depender económicamente de los presupuestos provinciales, muchos de los cuales tenían grandes déficits, lo que implicaba un tremendo ajuste en el presupuesto educativo. Otra consecuencia fue que los docentes de cada provincia empezaban a cobrar distintos sueldos y esto dificultaba que pudiese haber luchas

nacionales por reclamos de mejoras salariales. El nuevo proyecto hace una reivindicación explícita de la descentralización educativa y la transferencia que, para Filmus, no debe cuestionarse. Así señala qué "...el reclamo de descentralización de los servicios educativos ha significado históricamente una demanda democratizadora frente al poder central... El fenómeno de transferencia no debe ser un factor que debilite la cohesión nacional, incentive la fragmentación y se asocie a la desigualdad en la distribución de las posibilidades de acceso a la educación...". O sea, sigue la descentralización.

Las contradicciones siguen: el documento habla de "garantizar el derecho de los alumnos a tener escuelas en condiciones materiales dignas" pero culpa a la descentralización de los servicios impulsada en los 90, por las desiguales inversiones realizadas en ese aspecto.

Es interesante recordar lo que decía el Ministro de Educación Daniel Filmus, sobre este tema en los 90: "...la transferencia de las escuelas primarias a las jurisdicciones no se realizó con el objetivo de dotar a los establecimientos de mayor capacidad de decisión (...) estuvo fuertemente vinculada con una racionalidad economicista...".

Otra de las "bondades" del nuevo proyecto es la figura de "emergencia educativa". A través de ella, el Consejo Federal puede decidir que el Estado concorra en apoyo de una provincia en caso de que no se pueda cumplir, por ejemplo, con el ciclo escolar. ¿No apunta esto a que cuando haya conflictos docentes en una provincia esta pueda ser intervenida para aplacarlos?. ¿Qué pasaría si un gran paro desbordara a las autoridades locales?. No olvidemos que el documento habla también de que una buena escuela es aquella "...donde reina un clima de trabajo y esfuerzo..."

Otra cuestión trascendental del documento es el hecho de que su aprobación permitiría ir contra las condiciones laborales de los docentes ya que sostiene que: "Será necesario diseñar una carrera que permita ascender ejerciendo funciones de monitoreo o tutorías de los nuevos docentes, funciones especiales dentro de las escuelas o, simplemente, ejercer las mismas tareas desde una categoría más alta en términos del escalafón y reconocimiento material." El "reconocimiento material" que propone el documento presupone avanzar en el proceso de fragmentación salarial por desempeño. Rompe con el principio constitucional de igual salario por igual tarea, que expresa un valor central de los trabajadores: igualdad de tarea y salario.

Por otra parte, el proyecto apunta además a establecer una estrecha relación de la educación con las necesidades del sector empresario. Habla de vincular a la educación con el trabajo y la productividad empresarial, y de "construir una sociedad más justa en un contexto de globalización y de cambios científicos y tecnológicos acelerados donde las actividades productivas y el desempeño ciudadano estén cada vez más penetrados en el manejo de información y conocimientos", considerándolos a estos últimos como la "variable de desarrollo nacional". Algo similar a lo que ocurría en los 60 en nuestro país con el Desarrollismo. Cuando se subordinaba la política educativa en función del crecimiento económico. Un crecimiento económico que, recién después de producido, desembocaría teóricamente en la mayor distribución de la riqueza. Crear recursos humanos, para el desarrollo sería la función de la educación.

Por ello, defiende también la recientemente aprobada "Ley de Educación Técnico Profesional" que sienta las bases y recursos para recuperar la cultura del trabajo con el objetivo de fortalecer el desarrollo económico y la industria nacional". Hay que recordar que

hubo muchos docentes de escuelas técnicas que se opusieron a la mencionada ley, ya que aseguraban que habría la posibilidad a que las empresas financien a las escuelas. Esto permitiría que en lugar de que estas escuelas den una formación técnica general, se enfocarían a la rama que la empresa lo solicite. Reduciendo la capacidad de los futuros estudiantes y condenándolos, de este modo, a ser contratados por las mismas empresas apenas finalizan la escuela secundaria, con contratos basura y bajos salarios.

Otro de los ejes del documento es el referido a la educación privada. En ningún punto se habla de los recursos y redefine peligrosamente que "el Estado Nacional tiene la responsabilidad principal e indelegable de fijar y controlar el cumplimiento de la política educativa". Y habla de que tanto la Iglesia Católica como los empresarios y distintas ONGs son "actores fundamentales del sistema educativo a quienes propone integrar a la toma de decisiones de la gestión educativa en todos sus niveles". Y habla "del sostenimiento y supervisión de los servicios con la participación de la familia, la comunidad y las organizaciones responsables de unidades educativas de gestión privada".

Uno de los caballos de batalla de Filmus, para sostener lo democrático del proyecto, es que se discutirá en las escuelas. Sin embargo, es de dudosa credibilidad esta consulta entre muchos docentes. Y no resulta descabellado pensar que el encuentro sea una invitación a la manipulación del consenso, para legitimar decisiones ya tomadas. Ya que no olvidemos que habla sólo de "encuestas de opinión" y que da más alta importancia al "intenso intercambio en el Congreso para que el debate tenga alta presencia en el poder Legislativo". O sea que nuestros "ilustres" diputados son los que finalmente decidirán los lineamientos generales del proyecto.

Federico Milman

El constructivismo no pasa de grado

Este artículo fue escrito hace casi 10 años y por esas cosas de la vida en su momento no fue publicado. Sin embargo al reerlo hoy creo que aún tiene vigencia. Me gustaría compartirlo con los estudiantes para reflexionar juntos sobre la enseñanza en el profesorado

Haciendo una lectura de los programas de las materias correspondientes a planes de formación docente, vemos que muchos de ellos incluyen la perspectiva constructivista. Como primera aproximación, se podría decir entonces que se intenta formar a los futuros docentes dentro de este enfoque.

Ahora bien: paralelamente se escucha que los alumnos denuncian la existencia de una enorme contradicción entre el discurso y la exigencia de sus profesores para que “sean constructivistas” y el tipo de clases a las que asisten. Asimismo puede corroborarse esta afirmación de los alumnos cuando se observa que el mayor porcentaje de las estrategias de enseñanza y aprendizaje que ponen en práctica los profesores en la formación docente están centradas en sus indicaciones y no en la actividad reflexiva de los alumnos.

Se podrían esgrimir varias hipótesis al respecto. Una de ellas es que subsiste una enorme confusión acerca de qué implica en la práctica un abordaje constructivista. La interpretación más común para el nivel superior es creer que el profesor debe exponer un tema y luego “poner a los alumnos a trabajar”. Lo cierto es que esto no alcanza. La actividad de los alumnos por sí misma no asegura un aprendizaje constructivista. Es más: se corre el riesgo de caer en un “todo vale” que vacía de contenidos y desprestigia un enfoque que puede aportarnos innumera-

bles pistas para transformar la práctica.

Otra hipótesis –quizás más “dura” que la anterior- es que esta modalidad implica una carga adicional de trabajo para el/la profesor/a que no todos están dispuestos a asumir. En este caso, cabría preguntarse sobre el grado de realidad de este supuesto sobre todo sometido a comparación con los enfoques tradicionales de enseñanza y lo que ellos implican a nivel de “carga” laboral.

Repasando un poco, es posible enumerar algunos aspectos que son imprescindibles en el desarrollo de estrategias basadas en una concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje. Algunos indicadores que pueden orientar el análisis podrían ser:

- La reiteración de una dinámica de clases expositivas da cuenta de que la actividad constructiva no está centrada en el alumno.
- El “abuso” de las dinámicas en donde todo el peso del proceso de aprendizaje cae en los alumnos, tampoco refleja un enfoque constructivista. Los espacios curriculares en donde permanentemente los alumnos trabajan y exponen, pero no existe una instancia de conceptualización coordinada por el docente que inicie y/o cierre la actividad, lleva a caer en una tarea que no trasciende el sentido común y por lo tanto no aporta nuevos elementos que enriquezcan la capacidad de reflexión

y análisis de los alumnos.

- Es necesario tener claridad en la definición de un rol de docente como coordinador, que guíe, oriente y acompañe el proceso de aprendizaje de los alumnos. Esto implica que si bien existe una diferencia entre los roles del docente y del alumno, no está dada por el poder sino por el conocimiento. El docente sigue teniendo la responsabilidad central en el proceso de enseñanza y el alumno en su proceso de aprendizaje, es decir que ser constructivista no implica “dejar de enseñar”, sino hacerlo de otra forma.

- Para construir y reconstruir conocimientos es imprescindible contar con cantidad y variedad de información nueva. Para ello se tendrá que ofrecer a los alumnos bibliografía actualizada y proveniente de diferentes fuentes: revistas, artículos de diarios, libros “enteros”, extractos de libros relevantes, etc. Y es claro que además de ofrecerla deberá contarse con que los alumnos la lean, la trabajen, la analicen. Es importante comprender que las implicancias didácticas de un abordaje constructivista no pueden aprenderse si se brindan solamente textos desde este enfoque: deben confrontarse autores y opiniones; deben conocerse y analizarse todas las posturas y -por sobre todas las cosas- es importante comprender que trabajar desde un enfoque constructivista no es una “religión” y que en la práctica educativa aparecen combinados varios enfoques teóricos. La función del docente es formar a los/as alumnos/as para que puedan entender la complejidad de la realidad educativa.

- El grado de variedad de estrategias di-

dácticas participativas, que combinen el trabajo grupal e individual, podrá dar cuenta del enfoque dentro del cual se trabaja. Un abordaje constructivista debe tender a la progresiva autogestión del grupo de aprendizaje, sin perder de vista el rol del docente, que adquiere el perfil de “coordinador”. Asimismo deberían existir instancias que discriminen el aprendizaje individual del aprendizaje grupal.

- La investigación podría ser una de las estrategias privilegiadas, entendiendo que investigar no es solamente buscar datos, ordenarlos y sacar conclusiones. Investigar implica proponerse hipótesis de distintos grados de generalidad y confrontarlas con la realidad siguiendo una metodología que incluye desde la explicitación de supuestos y formulación de un marco conceptual, hasta la elaboración de conclusiones que trascienden la mera opinión.

- En todo momento debería estar presente la relación entre teoría y práctica. Si se estudia una corriente teórica será necesario comprender qué implicancias tiene en la realidad educativa mediante el conocimiento de experiencias reales, el trabajo de campo, el relato de experiencias, etc.

- La evaluación debería considerar los procesos de aprendizaje de los alumnos y no solamente los productos. Las estrategias de evaluación deberían tender a promover la producción de conflictos cognitivos en los alumnos y no a obtener respuestas únicas que el docente ha determinado de antemano. En la formación de los docentes existe tanto un abuso de las preguntas como un uso permanente de las preguntas retóricas. No basta con preguntar si no se

lo hace para disparar formas de reflexión crítica en los alumnos.

- Para trabajar de esta manera, se requiere de un fuerte compromiso tanto por parte de los alumnos como de los docentes. La cultura del “zafar” debería ser desterrada. Por lo tanto es parte de la dinámica de trabajo crear espacios y lazos para el desarrollo de ese compromiso. Existe un “rol tradicional de estudiante” que se adecua el modelo de trabajo frecuente de los docentes, en donde el/la estudiante dicen y hacen lo que el otro quiere escuchar o ver; en donde todo da igual; se lee por compromiso y sobre la fecha de exámenes; se pre-juzga al docente sea quien fuere; se especula con la asistencia y las fechas de entregas de trabajo; etc. Es imposible pensar en la vivencia de un abordaje constructivista en la formación docente sin la revisión de este rol. No toda la responsabilidad de la implementación cae en el/la profesor/a, sobre todo cuando se trata de enseñar a adultos. Dice C. Coll “el alumno es el responsable último de su proceso de aprendizaje”.

Esta enumeración constituye sólo un primer pantallazo. No es un “recetario” sino en la sistematización de algunos datos obtenidos de la realidad.

Como hipótesis final, podría decirse que la contradicción que perciben los alumnos entre aprender lo que implica un abordaje constructivista desde estrategias tradicionales o el “laissez faire”, conduce a que en el futuro este enfoque sea desechado como sustento de sus prácticas o bien deriva en que se continúen reproduciendo las prácticas de enseñanza tradicionales. Los estudiantes del profe-

sorado muchas veces no llegan a comprender la diferencia entre este enfoque y otros (todos se perciben como similares) y por ello se quedan con el tradicional, que les resulta sencillo y conocido (¡más vale malo conocido...!). En otros casos, lo comprenden desde lo teórico pero no saben como llevarlo a la práctica ya que los “modelos” que han vivido reprodujeron las formas habituales con que les enseñaron y aprendieron a lo largo de toda su biografía escolar.

La formación de los docentes lleva en sí una doble responsabilidad: los estudiantes serán futuros educadores, los responsables de educar a tantas otras personas...!. En este sentido, la exigencia de coherencia para los docentes que forman educadores debe ser mucho mayor. Nuestro sistema educativo está lleno de contradicciones: algunas están en nuestras manos –la de los/as profesores/as y los/as estudiantes) y también lo está el potencial para revertirlas. Sólo hace falta animarse a cambiar... para que el constructivismo pueda “pasar de grado”.

Debora Kozac



Una aproximación al aprendizaje colaborativo.

Supongamos que nos recibimos, y que además la suerte está con nosotros. Pronto arrancamos con una suplencia, hasta aquí nada distinto de lo que se le puede ocurrir a un docente primerizo. Comienza la suplencia, la directora nos recibe calurosamente y nos pregunta: -¿Vos sabes informática? Con años de word encima y algún que otro mail enviado respondemos -Si claro. – Bien, vas a andar perfecto en el aula en red-. Nos dice mientras nos hace pasar a un aula donde hay como 10 computadoras y un grupo de niños ansiosos por conocer al suplente... y usar las máquinas.

Este es un ejemplo de lo que a cualquiera nos podría pasar si llegamos a entrar a una escuela con “Intensificación en TIC’s”.

Junto con la sigla aparecen tal vez algunos recuerdos, seguro que esa sigla la vieron antes durante la cursada del profesorado, lo que estaría bueno es saber cómo eso que alguna vez leímos en algún apunte se hace carne en una escuela. Bien, aquí aparece el proyecto Aulas en Red y la propuesta de equipar el aula de séptimo con computadoras en red y conectadas a internet. Acerca de este proyecto mucho se puede hablar y también mucho más acerca de cómo se introduce la tecnología en las escuelas. Pero el objetivo de este artículo es informar sobre una metodología que subyace a la implementación del proyecto y abre perspectivas nuevas de enseñanza: el aprendizaje colaborativo. Más que una metodología es una concepción acerca del aprendizaje y, consecuentemente, acerca de la enseñanza.

El aprendizaje colaborativo concibe al aprendizaje como un hecho colectivo, asume que los chicos pueden construir el objeto de conocimiento de forma colectiva. Esta defini-

ción no abarca todas las significaciones que el aprendizaje colaborativo implica (gente mucho más capacitada y mucho mas involucrada ha definido o intentado definir este concepto), la presente es sólo una aproximación a un concepto que deviene en una forma de vivir la enseñanza que implica una perspectiva propia del hecho educativo que va mucho mas allá de la escuela y las tecnologías. Consiste en tener plena conciencia y convicción de que podemos aprender colectivamente, y esto implica descentrar el foco de la visión en el individuo y ver el efecto de la individualidad en un conjunto. No es perder de vista al individuo sino ampliar la visión acerca del mismo. Lo pongo un poco más concreto, tener la plena conciencia y convicción de que un grupo-clase aprenderá realizando actividades en conjunto responsabilizándose cada individuo por el aprendizaje del grupo y el grupo por el aprendizaje de sus individuos.

Crear que los humanos podemos aprender unos de otros, unos con otros y todos en función de crecer implica una radical esperanza. Que deviene en una responsabilidad, ya que es un frente de lucha ante el olvido de nuestra esperanza de ser mejores. Dentro de estas profundidades el aprendizaje colaborativo aparece y se manifiesta en forma de intenciones, planificaciones y actividades concretas que un proyecto propone para enseñar.

Todo esto me deja reflexionado otra vez. El aprendizaje colaborativo es algo más que una propuesta metodológica, en su concepto reclama que quienes debemos ser y aprender colaborativamente somos los docentes, para que, una vez que aprendamos a crecer juntos, podamos enseñarlo.

Alvar Maciel

“Me tocó el acto del 9 de Julio”

Del curso introductorio, de hace 3 años, recuerdo que tuvimos una charla con la profesora Dieguez. En ese entonces ella estaba a cargo de Enseñanza de Ciencias Sociales. La charla arrancó con un par de preguntas sobre qué recordábamos del 25 de Mayo de 1810 y sobre el 9 de Julio de 1816. ¿Qué había pasado en cada una?, ¿qué se recordaba?, o sencillamente ¿qué había ocurrido entre esos seis años?. Un silencio bastante incómodo recorrió el auditorio donde se realizó la charla. Un poco, porque todos dudábamos de nuestros conocimientos, otro poco porque teníamos vergüenza. Pero quedó claro que mucha idea no teníamos. Y creo que esto se debe en parte a que la gran mayoría de los que estábamos ahí, recordábamos la inmensa cantidad de actos y discursos sobre ambas fechas, que año tras año escuchamos durante toda nuestra escolaridad, pero no ese proceso histórico fundamental para la historia de nuestro país.

Seguramente esto tenga que ver bastante con que no le prestamos mucha atención a la historia Argentina, hasta que decidimos intentar ser maestros. Pero creo también que, durante nuestra vida como alumnos, la escuela no supo bien como despertar nuestro interés por esos temas. Durante los actos, en lugar de recordar algunos valores que están en juego en esas fechas, se nos mostró siempre un recorte muy acotado y bastante poco significativo de los hechos transcurridos durante esos años: disfraces de granaderos, chocolate con churros y algún nene pintado de “negrito”. “¿Qué pasó con los negritos?” nos preguntó la profesora Diéguez ese día. Todos nos volvimos a mirar las caras. Ni siquiera nos habíamos preguntado eso... “Carne de cañón, eran la primera línea en los frentes, en las guerras”. Aaaahhh.

Es imposible en un acto explicar los complejos hechos transcurridos en esos años. Y sobre todo porque no se puede hablar de un solo día: “el 9 de Julio”. La independencia es

un proceso larguísimo (¿terminó?). Lo que sí podemos intentar hacer, como me enseñó un profesor durante la carrera, es recordar aquellos valores que están o estuvieron en juego. Por eso quiero reproducir el discurso que escuché de Erika, una compañera de trabajo, en una escuela privada el año pasado. Creo que es un buen ejemplo de cómo aprovechar estos actos, a veces tan tirados de los pelos.

“Podríamos hablar de muchas ideas diferentes de independencia a través de la historia argentina y esto tal vez merezca su reflexión. En 1816 la declaración de los congresales de Tucumán fue un acto formal: las Provincias Unidas del sur ya tenían bandera, himno, moneda y gobierno propios. Décadas más tarde, era impensable un país independiente sin cultura propia y no existía nación sin defensa de la soberanía. Las siguientes generaciones dieron nuevos significados al hecho de ser libres y la palabra Independencia fue cambiando de connotación con el transcurso del tiempo.

En múltiples sentidos, políticos, sociales y económicos, Independencia era, una patria libre de toda dominación extranjera. Entonces, aquella vieja palabra que en el nacimiento de la Patria movilizó tantos sueños y tantos esfuerzos de aquellos pueblos que soñaban con ser naciones, fue ampliando su significación.

Lo cierto es que aquello que se proclamó hace 190 años fue un acto bastante más complejo que lo que pensamos hoy. En un mundo globalizado y sin fronteras como el de hoy, a los países se les hace difícil sostener una independencia absoluta. Creo que se hace necesario centrar la idea de emancipación en la capacidad del país de decidir según sus propios intereses dentro de una razonable convivencia internacional.

Esto parece obvio, pero debe completarse con una libertad referida al orden de lo personal, es decir una libertad de las personas relacionadas con el acceso a los bienes físicos

y espirituales que hacen a la vida algo digno de vivirse. Dicho de otro modo, sentir que nuestra condición de país independiente es un valor defendible, que vale la pena serlo.

Acaso la independencia radique para nosotros, argentinos, en dar a nuestros hijos más educación y un instrumental de cultura que les permita distinguir en el futuro sus propios intereses colectivos donde puedan proyectar sus intereses personales; por eso razonamos la historia: porque queremos construir nuestro presente y futuro con mayor participación... De algún modo esta propuesta completa la significación de aquello que se proclamó en una casa tucumana cuando nuestro país era apenas un boceto, una vocación frágil y vulnerable”.

¿Y qué pasó el 9 de Julio?

El 9 de Julio es un día, un momento, en un proceso mucho mas largo e importante, que no comienza ni termina ese día. Como tampoco lo es la asunción de un presidente o una rebelión popular como el Cordobazo. Por eso, en estas pocas líneas solo pretendemos recordar algunos de los hechos más generales de los que sucedían alrededor de esa fecha tan simbólica, en la historia de nuestro país.

No era fácil la situación para el gobierno de la revolución por esos días. Fernando VII había vuelto a ocupar el trono español (estaba preso en mayo de 1810) y se disponía a recuperar el poder perdido en las colonias americanas. Artigas, que luchaba junto a los pueblos que desconocían la autoridad de Buenos Aires, ganaba más poder cada día. Las relaciones entra ésta y el interior eran más que complejas, debido a las pujas por los diferen-

tes intereses económicos y políticos. Y en el norte, Güemes luchaba a brazo partido contra las tropas reales, que presionaban cada vez con más fuerza.

En ese marco, fue que en el mes de mayo de 1816 se reunió un Congreso general en la ciudad de Tucumán. Que casi dos meses después de iniciado el Congreso, el 9 de Julio declaró: “...es voluntad unánime e indubitable de estas provincias romper los vínculos violentos que las ligaban a los Reyes de España, recuperar los derechos de que fueran despojadas e investirse del alto carácter de Nación libre e independiente del Rey Fernando VII, sus sucesores y Metrópoli y de toda otra dominación extranjera...”.

La declaración iba acompañada de un manifiesto que hablaba del “Fin de la Revolución y principio del orden”. Esto se debía a que los congresales consideraban que la revolución había tenido graves consecuencias como el empobrecimiento, la lucha incesante o el surgimiento de poderosos caudillos y que era el momento de acabar con todo ese “desorden”.

Pero el “desorden” lejos de terminar, siguió durante bastante tiempo. Siguieron las guerras con España, en las que se destacaron Manuel Belgrano, José de San Martín, llegado al país en 1812, y Martín Miguel de Güemes. En 1819 se dictó una Constitución centralista que lejos de consolidar la Nación, despertó el enojo de los provincias y agravó la situación entre ellas y Buenos Aires.

Federico Milman



Algunas inquietudes sobre las efemérides

Pienso cuál es el sentido de las efemérides ayer u hoy. Se me ocurre la construcción impuesta de la "identidad nacional", hacer argentinos de arriba para abajo.

Pienso también en las fechas seleccionadas como "patrias", ¿quién las ha seleccionado? ¿por qué? ¿para qué? Entonces de inmediato es imposible no pensar en tantas otras fechas emblemáticas que no son consideradas efemérides.

Es difícil que el 8 de marzo (día de la mujer) sea un momento para recordar el por qué de esa conmemoración y donde se reflexione sobre la mujer, su rol y sus derechos hoy; y que no quede sólo en la tapa de un especial "mujer, moda y belleza".

Es aún más difícil imaginar que no se conmemore el 12 de octubre como el día del "descubrimiento de América" o "día de la raza", sino empezar a escuchar a los pueblos originarios que conmemoran el 11 de octubre como el último día de libertad de los habitantes de estas tierras.

O se me ocurre, ¿por qué no hay actos el 1º de mayo?

Creo que con las efemérides se va construyendo en el imaginario colectivo una historia de héroes y valientes, una historia de grandes acontecimientos, a la cual le falta muchas veces el conflicto, aquel que nos hace ver los matices de la historia y sus personas.

No se trata de héroes mitológicos sino de personas, que como tales tienen contradicciones y son parte de un contexto social por lo cual es necesario verlas en

su complejidad.

No se trata de hechos sagrados, se trata de acontecimientos históricos, resultado de acciones y actores sociales que es necesario entender desde el proceso social en el que se inscriben y poder situarse desde diferentes perspectivas para abarcarlo críticamente.

Tradicionalmente la historia contada a través de las efemérides, viene a construir y reforzar la idea de "patria". Es aquí donde me encuentro con otra cuestión: ¿se reflexiona sobre este concepto? ¿se piensa en él? Mi sensación de "la patria" que se transmite en la escuela es una noción que se acerca, desde mi punto de vista, a una idea militar y cerrada de la patria. Con esto me refiero a que la patria queda limitada a héroes, hechos emblemáticos, límites físicos, congelada en la escarapela y el escudo. Ritualizada en ceremonias con bandera. Se trata de una noción de historia que se acerca a lo fantástico y una noción de patria a la que le falta contenido.

Al parecer no hay perspectivas de que las efemérides existentes vayan a ser cuestionadas, pero creo que nosotros como futuros docentes y como actores políticos de esta sociedad, no podemos dejar pasar estas fechas sin reflexión, no podemos organizar actos que sigan alimentando los estereotipos. Tenemos que informarnos, estudiar, saber, para poder pensar y hacer la historia.

Tatiana Lara Israeloff

Educación Popular: una práctica liberadora”

En primer lugar quiero aclarar que en la nota hay ciertos términos utilizados que no han sido elegidos al azar, sino que expresan un determinado posicionamiento ideológico-político. En este sentido intento plantear que términos como “educación popular”, “praxis”, “liberación”, “explotación”, etc. no han perdido vigencia como instrumentos de análisis (aunque existen quienes se esfuerzan por demostrar su obsolescencia), sino que el desplazamiento hacia otras conceptualizaciones como “desarrollo”, “equidad”, “ciudadanía” responde a la presencia de otros principios ideológicos-políticos subyacentes desde los cuales se interpreta la realidad. El lavado del lenguaje es un lavaje de ideas también.

Es evidente que la coyuntura actual se caracteriza por dos fenómenos inscriptos en la lógica del modelo neoliberal imperante:

- una profundización del fenómeno de la pobreza y de la desarticulación social, consecuencia de las transformaciones en el sistema productivo mundial (globalización, transnacionalización de capitales, flexibilización laboral, privatizaciones, desempleo)
- un afianzamiento de la situación de dependencia que atraviesan los países de nuestra región.

En este sentido se hace necesario redefinir estrategias en lo que concierne a la educación popular. Sin embargo, lo anterior, no significa modificar ni abandonar los principios en que ésta se basa y mu-

cho menos su finalidad (la búsqueda que los sectores populares se constituyan en un sujeto conciente y organizado, pretendiendo estrechar las relaciones entre la educación y la acción organizada de los mismos).

Como una aproximación a la conceptualización del término *Educación Popular* considero de fundamental importancia señalar que, en mi opinión, lo que define a una práctica educativa como educación popular, no se relaciona con su participación o no en el sistema formal de educación. Por el contrario los factores que deciden que una determinada práctica pertenezca o no al campo de la educación popular son: la intencionalidad educativa, la respuesta a las necesidades e intereses sentidos por los sectores populares involucrados en cada experiencia de aprendizaje, y la orientación que -en términos políticos- permite visualizar una nueva hegemonía social e imprime un nuevo sentido a la práctica.

En este sentido, sostengo que lo que define a la educación popular son los principios en los que ella se basa, siendo éstos: la búsqueda de la constitución de los sectores populares en un sujeto político conciente y organizado, lo cual lleva a realizar una práctica crecientemente democrática, inscripta en un proceso más amplio que el meramente educativo, tratándose de una praxis social que pretende estrechar las relaciones entre la educación y la participación organizada de los sectores populares.

De esta manera es tan factible realizar una práctica educativa “bancaria” desde la educación formal como desde la educación popular; ya que muchas veces la práctica pretendidamente “concientizadora” no se sustenta en una praxis de conocimiento realizada por educadores y educandos, sino que adquiere mas bien un carácter de “adoctrinamiento de los sectores populares”, y de imposición de criterios de análisis de la realidad.

Por otro lado es posible también, desde el sistema formal de educación realizar una práctica educativa basada en los principios mencionados, ya que todo sistema institucionalizado está atravesado por múltiples contradicciones, las cuales abren grietas que pueden y deben ser aprovechadas por los educadores comprometidos en el proceso de liberación.

En consecuencia creo que lo que debería ponerse en cuestión no es la complementariedad o suplementariedad de ambas prácticas educativas, sino los principios que a éstas sustentan y la intencionalidad última de las mismas.

Continuando con la conceptualización de la educación popular, considero importante mencionar sus características esenciales, las cuales dan sentido y fundamento a lo planteado anteriormente:

- El punto de partida de la educación popular es la realidad concreta de los participantes. Esta realidad no se refiere sólo a las necesidades sentidas, sino al contexto económico y social objetivo en el que la gente sobrevive. La educación popular implica, por lo tanto, la concientización de las fuerzas sociales y del medio ambiente que determina un modo de vida, un tipo

de producción y determinadas relaciones sociales.

- La educación popular siempre trabaja con grupos, no con individuos como tales. El proceso de concientización solo es posible en un diálogo activo y a través de acciones grupales de personas con los mismos intereses y carencias.

- La educación popular se apoya en el proceso de participación. La participación en la educación popular tiene tres dimensiones: A- La participación como una condición del éxito del proceso educativo. B- La participación como una actitud y acción permanente en las decisiones que provienen desde afuera del grupo y que afectan a los intereses del sector popular. Esto significa participar en el apoyo o en el rechazo de fuerzas y movimientos externos. C- La participación como una acción orientada a garantizar la autenticidad del proceso.

- La educación popular acompaña, apoya e inspira acciones de transformación social. Si la realidad social es el punto de partida del proceso educativo, éste regresa a ella para transformarla.

- En la educación popular el papel del maestro desaparece. El promotor o coordinador mantiene una relación horizontal con los participantes. De este modo, tiene lugar también el proceso de concientización de los concientizadores (Freire)

- La educación popular se siente llamada a reforzar la construcción de un modelo alternativo de sociedad, fundamentado en los intereses del sector popular.

En síntesis, lo que pretendo fundamentar en esta nota es que el rol del educador que realiza su opción por el cambio,

haciendo de su profesión una práctica liberadora, se relaciona con la búsqueda permanente de la concientización de los individuos con quienes trabaja, mientras con ellos también él mismo se concientiza.

Esta opción, determinará tanto su rol, como sus métodos y sus técnicas de acción, ya que sería ingenuo pensar en una intervención abstracta, neutra, para una acción que se da entre hombres, entre sujetos, en una realidad que no es neutra sino netamente política.

Bibliografía consultada:

- Paulo Freire. "Pedagogía del oprimido". Editorial Siglo XXI. Edición 1970.
- Paulo Freire. "Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido". Editorial Siglo XXI. Edición 1993.
- Alfonso Castillo/Pablo Latapi. "Educación de adultos en América Latina". Ediciones de la Flor
- Ezequiel Ander Egg. "El trabajo Social como acción liberadora". Editorial Humánitas. 4ª Edición.
- Isabel Hernández. "La educación popular en la Argentina". En De saber popular y educación en América Latina. Edición Búsqueda. Ceal 1985

Cecilia Basterech



Un mundo donde quepan muchos mundos

“La niebla es el pasamontañas que usa la selva. Así ella oculta a sus hijos perseguidos. De la niebla salen, a la niebla vuelven: los indios de Chiapas visten ropas majestuosas, caminan flotando, callan o hablan de callada manera. Estos príncipes, condenados a la servidumbre, fueron los primeros y son los últimos. Han sido expulsados de la tierra y de la historia, y han encontrado refugio en la niebla, en el misterio. De allí han salido, enmascarados, para desenmascarar al poder que los humilla.”

Las palabras de Eduardo Galeano, en “Patás Arriba”, el libro de cuyas páginas se extrajo este texto, reflejan como en espejo la lucha zapatista, una lucha como tantas, una lucha como pocas...

Entre tanto fuego y palabras, en el sureste mexicano, Chiapas más precisamente, los pueblos originarios cansados del olvido de los “malos gobiernos”(como ellos los denominan) exigen la práctica de la memoria, de su historia y su cosmovisión. Específicamente, el cumplimiento de trece demandas que en oídos de cualquiera podrían sonar absurdas o naturales en la cotidianeidad, pero que a ellos les vale vidas y sueños todos los días. Estas se sintetizan en tres principios básicos: DEMOCRACIA, LIBERTAD Y JUSTICIA, pilares movilizadores, significados desde sus propias palabras, que no son las de la política neoliberal e imperialista que imprime clichés y slogan globalizadores para disfrazar sus falsas promesas.

Cansados de la explotación, la indiferencia y el sufrimiento, estos hombres y mujeres se comenzaron a organizar, hace aproximadamente dos décadas, para defenderse y lograr una vida digna e independiente, no sólo en su beneficio sino para “todos los que son gente humilde y simple y tienen gran necesidad y sufren...” . Así, al grito de “YA BASTA!”, nació el Ejército Zapatista de Liberación Nacional, más conocido como EZLN.

La madrugada del 1º de enero de 1994, el año nuevo convencional se vio interrumpido por el alzamiento político-militar de este nuevo movimiento, en verdad no tan novato, con diez años de gesta en su haber. La guerra, sus consecuencias no sus razones, fueron repudiadas por el pueblo mexicano. Fue entonces cuando el EZLN decidió cesar el fuego y comenzar a dialogar, escuchando a los compañeros de todo el mundo que se interesaron por su causa, se vieron representados en ella y lucharon cabeza a cabeza sin registrar diferencias.

Sin embargo, un costado no muy conocido por la opinión pública sobre este frente, fue saliendo a la luz: la importancia que la educación ocupa entre sus postulados y su organización. Según el EZLN, “Educar es aprender, es decir, “educar aprendiendo”. Podemos educar con los alumnos y alumnas -que nos educan-para poder educarnos de quienes somos para la vida y así construir esos muchos mundos que soñamos todos y todas” .

El sistema educativo zapatista pone fuerte énfasis en esto, como devenir de la autonomía de los pueblos y de su cultura, y como forma de recrear las diferentes lenguas que según ellos, nunca han existido para los dominadores, así como nunca han sido reconocidos sus rostros “del color de la tierra” . De esta forma, el Centro de Español y Lenguas Mayas Rebelde Autónomo tiene como objetivo el intercambio de la lengua con las personas que estén dispuestas a compartir y resignificar las prácticas cotidianas, a partir de ver esto como medio de comunicación y no como mercancía.

Básicamente los cuatros principios sobre educación que sostiene el EZLN son los siguientes:

- “La educación colectiva de los pue-

blos es un derecho.

- La educación autónoma es sembradora de conciencias.
- De nuestros promotores de educación autónoma, nacen los mejores educadores para la humanidad.
- Bienaventurados los que tiene sed de justicia.”

Este proyecto colectivo rompe con los esquemas de la escuela oficial, creada por el capitalismo y preparada para servirle. “La escuela es de la comunidad, para compartir lo que cada uno sabe”. Así, este sistema no se despliega solo para los pueblos en lucha, sino para toda la sociedad civil.

Siguiendo esta línea se busca promover, impulsar y desarrollar, desde las necesidades y demandas expresadas en las propias comunidades, un conjunto educativo participativo e incluyente que respeta los usos y costumbres de los pueblos originarios. Logrado esto, se apropiarán cada uno, de una educación verdadera, donde se tome como raíz, la cultura y como tronco, la lucha por una vida digna.

El punto clave que la educación rebelde plantea es la participación desde infantes. De esta manera, los ya graduados, como contribución a la colectividad, se preparan para ser promotores educativos, función parecida a la del maestro oficial. A su vez elaboran los manuales para los niños, sus libros para leer y escribir en cada idioma, y fomentan la teoría y la práctica de cada espacio, como algo integrado. Los métodos de lecto-escritura en diferentes lenguas son un ejemplo, de la innovación y la creatividad de estos agentes, así como de su compromiso y su responsabilidad para con la tarea.

Una decisión no menos importante dentro del sistema educativo zapatista, es la no obligatoriedad de asistencia a la escuela, más allá del “deber instaurado” que tradicio-

nalmente esto representa. La consigna bajo la que se mueve este principio es la de “concientización” como motor de acción y cambio.

Los recursos con los cuenta esta estructura surgen de las comunidades misma y en gran parte, también, de la solidaridad de los compañeros tanto mexicanos como de la esfera internacional.

Tanta información creo que merece como cierre una reflexión final, y nada mejor que citar a un compañero egresado de la Secundaria Rebelde Autónoma Zapatista de Liberación Nacional y actual coordinador de la misma, Josué. Él sintetiza perfectamente como el neoliberalismo jamás podrá apagar las voces y las mentes de los pueblos en lucha:

“La Iglesia nos dice que somos pobres porque Dios nos hizo así. La educación oficial nos dice que de por sí hay pobres y ricos, y a nosotros nos tocó la pobreza. Pero esto no es así, y para entenderlo sirve la educación.”

Natacha Levisman



Algo más que ser docentes

¿Qué posición tomo a la hora de educarme?, ¿Qué lugar le doy a mi educación a la hora de educar a otros?

Es probable, y así quiero pensarlo, que nos hemos embarcado en este proyecto por convicción, porque sentimos la necesidad de un cambio de verdad, y porque confiamos en que la buena educación es una de las claves fundamentales para lograrlo.

Ser maestro no solo es una profesión, sino también, una firme postura ideológica, es comprometerse, posicionarse de forma políticamente activa ante un país y una sociedad que lo necesita.

Ahora, cuánto de esto mantenemos a diario en el profesorado, es decir, ¿esta postura se ratifica a la hora de comprometerse con el estudio preparatorio para una profesión tan importante?

Es verdad que en la actualidad pareciera que los tiempos vuelan, que la carrera, que hace un tiempo duraba 2 años y medio, hoy esta diagramada para que dure tres, y para eso es necesario cursar un promedio de 10 materias por año, o sea 5 por cuatrimestre. Es difícil mantener constancia con tantas materias si a eso le agregamos practicas a contra turno, trabajo (algunos suertudos), amigos, vida, etc.

También es verdad que en muchas materias los contenidos se repiten, ya sea, por falta de dialogo entre los profesores o por desorganización de la carrera, generando desgano y aburrimiento al ver dos o tres veces los mismos temas.

Sin embargo, y a pesar de todo los problemas que vemos a diario en la carrera, también debemos hacer un mea culpa. Que la exigencia de muchas de las materias sea baja, es tanto culpa de los profesores como de los alumnos. Es innegable que es nuestra responsabilidad exigir un mayor nivel, no

solo con palabras, sino, principalmente, con actos.

Uno de los peores legados que transmite el secundario, a mi criterio, es el verbo "zafar", lo que decanta en la famosa ley "del mínimo esfuerzo". A pesar de ser una ley, su explicación es tan fácil como su nombre lo indica, y haciendo uso de su principio, pretendo no explicarla, más no sea, para no cansarme.

Lo cierto, y más allá de esta pequeña broma, somos dignos herederos de esta ley, y hacemos uso de ella siempre que podemos. Si bien el profesorado nos lo permite a diario, creo que, como adultos que somos, llegó la hora de empezar a madurar, aún más, si como dije al principio, nuestra idea es cambiar las cosas.

De qué manera puedo, como maestro, contrarrestar este karma del "zafar", si yo soy un usuario activo. Peor aún, por qué mis alumnos deben ser los responsables de mis irresponsabilidades.

Cabe recordar, que el rol de maestros va más allá de generar buenos alumnos. Es además, nuestro deber, formar ciudadanos reflexivos y autónomos (en el buen sentido). Es una verdadera pena, que por defectos en el estudio (llámese vagancia), transmitamos, de forma consciente, nuestras falencias a las generaciones venideras.

Sería interesante que, como futuros maestros, aceptemos la obligación moral de enseñar dignamente, pero sin olvidarnos que tenemos un paso previo, el de ser estudiantes, y que éste, también debemos superarlo con dignidad, como verdaderos amantes de la educación.

Matías Legorburo

Prejuicios acerca de la profesión y la carrera.

- ¿Qué estás estudiando?
- Para maestro...
- Jeje, ¿maestro de qué?
- De primaria
- ¿Pero de qué, matemática, lengua?
- De todas las áreas.

Cuantas veces hemos tenido esta conversación con gente que no es del entorno, y siempre surgen las mismas preguntas, a lo que le siguen las mismas respuestas. ¿Será que ser docente implica dar clase en una sola área?, o ¿será que la gente no comprende lo que abarca ser maestr@?.

Nuestras vidas están llenas de prejuicios, y principalmente sobre aquello acerca de lo que no conocemos. Además por el solo hecho de ser hombres, tenemos que opinar sobre todo al respecto. Nuestra profesión no es la excepción, es por eso que mucha gente opina de los "loquitos" de los maestros sin tener idea a lo que se refieren. Es más, nosotros mismos tenemos nuestros prejuicios acerca de nuestro futuro como docentes y también sobre nuestros compañeros, tanto de inicial como de primaria. O quien no dijo alguna vez, como nos hacia ver una compañera en al revista pasada: -"¿Las de inicial que hacen?, Taller de goma Eva 1".

En las charla con amigos no falta el que te dice, "*Che vos, vas a terminar viviendo en una carpita blanca en la Plaza de Mayo y muriéndote de hambre*". Todo porque los docentes, como medio de lucha en algún momento instalaron la carpa blanca para hacerse oír y reclamar por lo necesitaban. ¿Será que como futuros docentes, nuestra vida está en una carpa, o dentro de un aula educando a los hijos de nuestros amigos que nos dicen esas cosas?

También muchas veces escuchamos decir, que lo que nosotros estudiamos, no es una carrera, sino un cursito para robar. ¿Así que nuestra vida está solucionada por hacer el profesorado y listo? No creo, me parece que es una formación tan digna y compleja como todas las demás carreras, y con un grado de importancia bastante considerado, ya que tendremos en nuestras aulas a lo largo de la vida muchos niños a los cuales tendremos que ins-

truir como ciudadanos pensantes. Y eso me parece que no se logra robando y haciendo un cursito. Sino que se da con la formación responsable de todos los días.

O quién no escuchó alguna vez "*vos estudias para ser maestro porque no te da la cabeza para estudiar otra cosa*". Se piensa que es una carrera fácil y corta, pero ¿verdaderamente, es fácil? Creo que nos da, y mucho la cabeza, ya que nuestra formación no es tan simple como parece. Lleva de trasfondo una telaraña de conocimientos que no se dejan ver así de fácil. Y sobre todo lleva un compromiso frente a la sociedad que sólo los que estamos en esto sabemos lo que representa. No alcanza con saber sumar y restar para poder dar matemática por ejemplo. Sino que se necesitan conocimientos más hondos para poder desenvolverse como docente.

Siendo varón, se escuchan muchas cosas en contra de la profesión. La más significativa es cuando te recalcan "*que haces vos estudiando para ser maestra, esa es una profesión para mujeres*". ¿Así que si sos hombre no podes ser maestro?. Cómo se equivocan diciendo esto. Un varón es tan apto para ser docente como una mujer. El sexo no hace la diferencia. ¿Cuánto tiempo hace que la idea de que el machismo debe manejar el mundo quedó atrás? Esta es una profesión para el que la siente y quiere ejercerla, no para un género de la sociedad.

Así como éstos, hay muchísimos más prejuicios acerca de nuestra profesión. Podría hacer una lista muy extensa, pero tomé los mas escuchadas. Futuros maestr@s, si nos dejamos llevar por "el que dirán", terminaremos todos estudiando otra cosa. En nosotros está erradicar estas dudas acerca de nuestra profesión. Somos nosotros los que el día de mañana escribiremos la historia y sólo nosotros sabemos lo que esta profesión implica. Sólo nosotros sabemos por qué elegimos esta carrera. Así que cada vez que escuchemos estás cosas, sólo aclaremos dudas, y sitámonos orgullosos de poder decir: **-“Estudio para ser maestro”.**

Federico Liporace

Negros

"Para que triunfe el mal, sólo es necesario que los buenos no hagan nada".

Es un lugar común encontrarse de tanto en tanto, o todos los días personas que te dan alguna reflexión simplista sobre la sociedad en que vivimos: *"Acá hay que ponerse a laburar y dejarse de joder"*, *"nena, se han perdido los valores"*, o *"y qué querés si estos negros no quieren trabajar"*.

- Pero... Señor, ¿A quiénes le llama "negros"?
- No piba, no, negro de piel no, negro de mente. Si yo no soy racista.

Fue suficiente. Mejor no indago más y me dedico a pensar un poquito. ¿Se puede saber cómo es un pueblo según sus palabras? Puede ser. Puede ser que analizando un poquito el discurso que nos rodea todos los días, podamos hilar un poco más fino y ver que existen denominaciones, representaciones y prejuicios que alimentan una manera de denominar al otro, al diferente, al pobre, al ignorante, al de la villa, al que no tiene.

Negro, es un color. Si obvio, nena, me diría cualquiera; si pero también se les llamó, históricamente, "negro" a las personas de piel de color más oscura que la de los blancos, tradicionales esclavos traídos de África. Esclavos, no hombres, científicamente menos inteligentes, sucios, bestias de carga, etc.

Lo cierto es que en Argentina no hay negros, no están más, fueron a la guerra contra el Paraguay, emigraron, se mezclaron con los blancos; pero insisto, no hay más. Lo que sí hay son "negros de mente", "negros villeros", "negros de alma", "negros cabeza". Lo negro se identifica con lo malo, lo sucio, la muerte, la desgracia. Cuando uno indaga acerca de qué hay detrás de esas categorizaciones denigrantes y venga aquí una muestra de lo

instalado: denigrar. (Del latín *denigrāre*, poner negro, manchar). Significa: Deslustrar, ofender la opinión o fama de alguien (www.rae.es, Real Academia Española).

Vemos, una vez más, que se está llamando así a aquella persona que por necesidad actúa incomprensiblemente para los ojos de los "normales", aquella persona que habla con un lenguaje empobrecido, aquella persona que no ha desarrollado capacidades cognitivas que le permitan desenvolverse críticamente como ciudadanos en el mundo que los rodea, que cada vez se cruza con un "normal" por la calle se le cruzan de vereda, o tratan de no mirarlo; en fin, aquella que desconoce formas que sí conoce la gente común. Tal vez lo que sucede es que la "gente común" ¿pudo acceder a una mediana ecuación? Y tal vez la "gente común" también ¿haya logrado permanecer dentro de la clase social que le impide desconocer formas dignas de vivir, a pesar de los avatares económicos que nuestra democracia "propone"? Tal vez los "negros", no tengan nada que ver con lo negro, y sólo porque está instalado lo reproducimos. Tal vez lo que se llama "negro", tiene que ver con la ignorancia, con la falta de educación, con no conocer, insisto, formas dignas de vivir. Tal vez los que se toman el lujo de llamarlos negros, terminan siendo ignorantes al desconocer las razones por las cuales haya personas que tienen determinados comportamientos, y no otros. Quizá, porque nosotros podemos vivir y hay otros que tienen que sobrevivir. Quizá.

Finalizando un poco el tema, creo pertinente escribir esta nota para la revista de un profesorado y no para otro lugar. Soy estudiante, futura docente, y por más pobreza que me rodee hoy, o en un futuro, trato y trataré con seres humanos. Por lo tanto, creo que ni yo ni nadie puede asumirse con autoridad para menospreciar a nadie, para anular al que no tuvo,

justamente, educación. Si los maestros tenemos la educación como instrumento para el cambio no podemos negárselas a quienes no la tuvieron. No podemos enjuiciar a alguien que desconoce. Tal vez porque he escuchado frases similares a las del comienzo de la nota dentro del terciario me urge hacer una mínima reflexión para dar pie a seguir pensando, para dar pie a que esas categoriza-

ciones, esas representaciones que se hacen naturales entre las personas, se indaguen a sí mismas, desde su origen. Que un pueblo se cuestione, se critique y se vea superado por el pensamiento, creo que es la mejor revolución que puede haber.

Paula Ponzo

Cualquier parecido con la realidad... ¡No es mera coincidencia!

Enseñar y aprender... ¿O en ciertas ocasiones será mejor no aprender de quienes tienen la tarea de enseñarnos? ¡Qué dilema!

Se supone que un maestro es quien enseña, pero no sólo en los aspectos "académicos", sino también en aquellas cosas referidas a la conciencia, a las actitudes...

Pero existe un "pequeñísimo" problema en esta cuestión, no todas las personas nos tomamos la idea de "ser educadores/as" con el mismo compromiso. Es muy probable que ustedes ya lo hayan comprobado, muchas de las personas que dedican su vida a enseñar, provocan que nosotros deseemos no aprender de ellos.

Y he aquí el dilema con el que me encuentro hoy, por razones obvias no puedo hacer alusión a nadie en particular, pero desde que tengo uso de razón y memoria, recuerdo haberme encontrado, lamentablemente, con una enorme cantidad de maestros/as y profesores/as que han acabado con cualquier deseo mío de aprender. Lo más triste de esto es que aún hoy me sigo encontrando con esta clase de personajes, seres que bien podrían ser considerados las ovejas negras de la educación.

Es posible que hasta ahora haya sido culpa de la mala suerte, pero continuo obser-

vando una falta de compromiso día a día. Por ejemplo, cuando un/a docente no es capaz siquiera de leer el Diseño Curricular, o de investigar más allá de lo que informa un manual o reproducir lo que aprendió hace "muchos años" antes de dar una clase; cuando asegura que está enseñando pero sólo pide que los chicos/as repitan lo que él/ella dice, cuando no escucha lo que sus alumnos/as tienen para decir...

Y así podría continuar casi infinitamente. Bueno, tal vez infinitamente no, pero sí por un largo rato. El único propósito que persigo a través de estas palabras, es la de invitar a la reflexión. Sí, sí, leyeron bien: reflexión. No porque considere que toda persona que se haya tomado la molestia de leer esta nota se encuentre en este grupo, de ninguna manera. Tampoco es porque crea que yo sí puedo excluirme de él. ¿Quieren saber por qué? Porque pienso que, tal vez, si aprendemos a ver todas estas cosas, cuando alcancemos, finalmente, nuestro título seremos capaces de evitar convertirnos en este tipo de docentes...

Ivanna D. Luna

El alba

Delgada línea
 separa un seno de otro
 fronteras indivisas
 un suspiro
 con dedos trémulos
 deletreo
 descifro códigos
 me dejo llevar.
 Caigo por un costado
 en leve deslizamiento
 casual, distraído,
 suave redondeo
 de tu gracia,
 volumen delicioso
 poros húmedos
 sensible complacencia
 de los sentidos.
 Inhalo el humus
 hasta hundirme
 en tus lágrimas
 la noche
 se apoya en tu cintura



golpeada por la luna.
 Tus brazos de arena se desparraman
 en el colchón.
 Ávido de humo y ladridos
 los muros
 que levantan tus piernas
 se derraman
 lava en éxtasis.
 Las horas sofocan el espasmo.
 Adivino
 bajo tu piel
 el grito.
 alguien mira
 el destino.
 El alba
 se abre
 sin ruido
 se abre
 el alba.

Julio

Olvidarse a veces un poco, un día, la noche corriente, corriendo, de una invasión de ideas que atrapan a mi cabeza. Salirse a tiempo y despertar o mantenerse soñando, en un estado de total conexión y desconexión, encontrarse con la pregunta y no tener la necesidad de la respuesta sino del pensamiento.

Tatiana Lara Israeloff